

## FORMAÇÃO E IDENTIDADES DOCENTES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**Lia Maria Teixeira de Oliveira**

UFRRJ/Brasil

[liamteixeiradeoliveira@gmail.com](mailto:liamteixeiradeoliveira@gmail.com)

### Introdução do problema

O propósito desse trabalho é participar do debate acadêmico a respeito da profissionalização docente, daqueles que exercem o magistério no ensino agrícola, em meio ao cenário de transformações institucionais das Escolas Agrotécnicas em Institutos Federais de Ciência, Tecnologia e Educação (IFETs). O adensamento das políticas educacionais, a partir do fim dos anos 1990, contribuiu para reformatar a educação profissional e tecnológica e também a formação docente. Até então a Licenciatura ofereceu a formação inicial nas universidades/faculdades, nos modelos de Licenciatura curta, plena ou mesmo nos moldes aligeirados da complementação pedagógica<sup>1</sup>, já que a maioria dos/as docentes do ensino técnico se habilitou nos antigos cursos de Esquemas I, de acordo com a Portaria Ministerial nº 432/71 e a Lei nº 5692/71. Desta forma, entre os governos da Ditadura Militar, Nova República até Collor/Itamar, os cursos de Complementação pedagógica foram ofertados para habilitação docente das disciplinas profissionalizantes, configurando assim identidades difusas construídas nas relações de trabalho produtivistas, significadas no domínio da técnica e da experiência no mercado do grande capital industrial. Concernente ao modelo de formação em Licenciatura implementado pela Lei 5692/1971, esta passou por processo de discussão em Congressos da categoria até a LDB/1996 e PNE de 2001. A formação de professores foi debatida em reuniões da ANPED, ANPAE, ANFOPE, ANDES, CNTE e foi modificada a revelia das pesquisas e discussões dos fóruns, em 2002. A Licenciatura se reconfigurou segundo as Resoluções nº 1 e 2/CNE, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em graduação plena. Nessas diretrizes determinaram os princípios, fundamentos e procedimentos pedagógico-curriculares a serem observados na organização institucional pelas universidades e faculdades, aplicando-se às etapas e modalidades da educação básica, onde a educação técnica se situa. As determinações com algumas discordâncias dos movimentos docente e estudantil passaram por debates nas universidades. Entretanto, nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas,

---

<sup>1</sup> A Portaria Ministerial nº 432/71 instituiu duas formas emergenciais para a formação de professores das "disciplinas específicas do ensino de 2º grau", o Esquema I e o II.

cujos modelos organizacionais focavam a formação de técnicos o debate era sobre a reforma da Lei 2208/1997 e apelos dos arautos da globalização, dos PCNs do Ensino médio e da noção de competências.

### Desenvolvimento

Um ano após a promulgação da LDB/1996 e reformas “pelo alto” na educação profissional, em 1997 o CNE/CES aprovou a Resolução nº 2, que concebia a complementação pedagógica de bacharéis para a docência e esta não foi revogada em 2002 pelas Resoluções 1 e 2 que determinam sobre as diretrizes. A visão do ministro Paulo Renato estava impregnada no CNE e segundo esta ele disse que para ser professor/a bastaria dominar o conteúdo. Assim a Resolução aprovada está vigente na formação de docentes em nível superior para lecionar nas quatro séries finais do ensino fundamental, ensino médio e na educação profissional mediante graduação em programas especiais de formação pedagógica (aligeirados) para portadores de diplomas de educação superior. No mesmo documento o parágrafo único explica que estes “programas especiais” destinam-se a suprir a falta de professores habilitados. No entanto, conforme vinha acontecendo desde os Esquemas I, o caráter especial e emergencial tornar-se-ia o regular. O reducionismo imperava na concepção alardeada pelo Ministro da Educação que justificou a aprovação e aplicação da Resolução nº 2/1997<sup>2</sup> para suprir carências. No entendimento de Kuenzer a formação aligeirada descaracteriza o professor reflexivo e pesquisador de sua própria prática. O aligeiramento define por si só um perfil compatível com as mudanças curriculares de formação do técnico, reduzindo o *tempo e espaço* dessa formação docente, o que significa reduzir também as disposições internas imprescindíveis às ações próprias da prática docente. O desenho curricular da Resolução nº 02/1997 tem estruturas por temas e núcleos contextuais integradores, mas não será numa formação aligeirada que se dará a integração teoria-prática e “a profissionalidade não forma em qualquer espaço tempo sem que haja interações no campo acadêmico que aglutina o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTAN, 1991. p.65). Por fim cabe ainda discutir a questão que suscita nossa reflexão, a ideia de ter uma instituição que tradicionalmente formava técnicos formando na licenciatura. Desde o governo de FHC havia sido anunciado a “cefetização” das escolas técnicas, mas esse intento se concretizaria no Governo Lula, quando se ampliaram vagas para educação profissional e tecnológica e a criação dos IFETs federais e multicampi, onde se dão cursos de licenciatura, PROEJA, pós-graduação, bacharelados e profissionalizantes. Portanto, nas nossas conjeturas há indícios de que as interações socioculturais, políticas atravessam o *espaço e tempo* institucional, abrindo perspectivas para reconfigurações na profissionalização docente em nível técnico/tecnológico, mas na mesma medida estas apontam para a ultrapassada polivalência institucional. No IFET estaria programada a profissionalização de bacharéis em

---

<sup>2</sup> Declarações do Ministro Paulo Renato à Revista Isto É em 25/12/1996, ao Jornal O Globo de 11/12/1996.

programas de licenciaturas para formação em serviço dos que lecionam no próprio. Sacristàn (1991) compreende a educação no que tange a profissionalização docente um *campo dilemático*, campo explicado a partir das novas *noções, conceitos e paradigmas de conhecimento, da diversidade e do plural*, que é a nossa sociedade complexa.

### Conclusão

A formação de professores tem finalidades universalizadas, Mas cada uma das instituições formadoras tem suas particularidades sobre os processos, onde grupos/indivíduos do campo acadêmico disputam a profissionalização. Na medida em que os/as docentes são desafiados, eles/as vão criando redes de subjetividades nos espaços sociais que se configuram em pertencimentos profissionais auto-organizativos. As mudanças têm levado os/as professores/as à profunda reflexão sobre os contextos específicos de profissionalização inicial e continuada, nas instituições universitárias e mais recentemente nos IFETs, que precisam abrir o debate sobre a problemática de formação e o compromisso com as licenciaturas. Os sujeitos em relação percebem a docência como profissão que se engendra entre os saberes da experiência, saberes sociais cuja reflexividade torna-se um atributo da docência (TARDIFF, 2002). Existe um pressuposto segundo o qual a profissionalização docente se constrói em processos permanentes de ressignificação, se constrói e se desconstrói em *situações de interação* segundo as identidades docentes são frutos de processos gestados na *cultura institucional específica* (TARDIFF, 2002), a cultura escolar, produtora de saberes docentes que concorrem pela formação dos seus próprios docentes naquele lugar, os saberes da experiência. Em contraposição à política homogênea e hegemônica da educação, cuja crítica recai na unilateralidade escola-mercado-ocupação, as entidades propõem a formação em bases *epistemológica multicultural e politicamente referenciada* (ANFOPE, 2004; BRZEZINSKI, 2001). Nas entidades sobressai a concepção cujo pressuposto considera a *docência como base nuclear do trabalho pedagógico* do professor.

### Referências

- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. *Políticas públicas de Formação dos profissionais da Educação: desafios para as instituições de Ensino superior* In: Documento XII Encontro Nacional. Brasília: 2004.
- ARROYO, M. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- BRZEZINSKI, I et al. *Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 92-99*. In: Revista Brasileira de Educação. SP: Autores Associados, nº 18, Set/Out/Nov/Dez. 2001.

KUENZER, A. *Conhecimento e Competências no trabalho e na escola*. In: CDROM da XXV ANPED, GT de Sociologia. Caxambú/MG: ANPED. 2002.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Nº 9394 de dezembro de 1996.

MACHADO, L. *Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional*. In: [www.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias\\_natureza.pdf](http://www.mec.gov.br/dmdocuments/ciencias_natureza.pdf). 2008, capturado em 19 de dezembro de 2009.

NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora, 1991

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão Professor*. Porto/PT, Porto Editora, 1991.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.